



La professionnalité des enseignants de langue en ligne – Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya

Nicolas Guichon, Nathalie Bittoun-Debruyne

► To cite this version:

Nicolas Guichon, Nathalie Bittoun-Debruyne. La professionnalité des enseignants de langue en ligne – Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya. Les Cahiers de l'ASDIFLE, 2014, 25, pp.94-107. <hal-01121347>

HAL Id: hal-01121347

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121347>

Submitted on 28 Feb 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La professionnalité des enseignants de langue en ligne–Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya

Nicolas Guichon

Professeur des Universités
Université Lyon 2, laboratoire ICAR

Nathalie Bittoun-Debruyne

Maître de Conférences
Universitat Oberta de Catalunya

Introduction

Parmi les métiers de l'enseignement des langues, celui d'enseignant de langue en ligne présente la caractéristique de désigner un professionnel intervenant dans un dispositif de formation à distance pour enseigner une langue par des moyens synchrones et/ou asynchrones. Parce que ce métier s'exerce à distance, cela amène à examiner les rôles endossés par les enseignants en ligne et à aborder les dimensions socio-professionnelles afférentes à l'identification d'un métier aux contours encore flous (cf. Mangenot, 2005). Parallèlement, cela nécessite de s'interroger sur la spécificité de ce type d'enseignement, en particulier ce qui a trait à la notion de « présence à distance » (Weissberg, 1999) et à la technologisation de la relation pédagogique. Enfin, cela incite à identifier les compétences requises – spécifiques ou non à cette configuration pédagogique – dans l'exercice de l'enseignement afin, éventuellement, de proposer des modules adaptés dans les Masters de formation et enrichir ainsi la palette professionnelle des futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) selon la démarche de l'ergonomie didactique que nous adoptons (Bertin & Gravé, 2010; Guichon, 2011).

Pour aborder ces éléments, une étude de cas a été menée à l'Universitat Oberta de Catalunya (désormais UOC), une université catalane qui propose des cours de langue exclusivement en ligne depuis sa création en 1994¹. Dans celle-ci, des cours de français sont proposés du niveau A1 au niveau B2 par le biais d'un campus virtuel proposant des interactions asynchrones entre enseignants et apprenants (cf. Bittoun-Debruyne, 2009).

Afin d'appréhender le métier d'enseignant en ligne et ses spécificités professionnelles, il s'est agi de recueillir les discours de 10 enseignants de FLE sur les 16 que comptait l'équipe au moment de la recherche et de leur superviseur (co-auteur du présent article) par le biais d'entretiens semi-directifs. L'analyse de contenu conduite sur les discours des enseignants en ligne, que nous appellerons *consultors* selon la terminologie en vigueur à l'UOC, a permis de déceler des régularités vis-à-vis des perceptions qu'ils ont de leur travail et de contribuer ainsi à caractériser un « répertoire didactique » (Cicurel, 2007) particulier à un métier en émergence.

1. Une professionnalité difficile à définir

La professionnalité est définie par Barbier et al. (1996, p. 53) comme l'« ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique ». Or l'enseignement en ligne pose la délicate question de la *spécificité* de cette activité car c'est une modalité d'intervention pédagogique qui oscille entre enseignement – métier qui présente un périmètre délimité (cf. Gomez, 2001) et tutorat, occupation aux contenus mal définis. D'ailleurs, si l'identité professionnelle des enseignants a été investiguée, comme par exemple dans l'ouvrage coordonné par Wittorski et Briquet-Duhazé (2007), celle des

¹ Cette création répondait à la volonté pour cette région (Generalitat de Catalogne) d'avoir sa propre université catalane et en catalan à distance.

enseignants en ligne a suscité peu de recherches. Cela peut s'expliquer par les deux facteurs suivants :

- la relative récence de ce type de métier et le nombre réduit d'institutions éducatives (le Centre National d'Enseignement à Distance en France, l'Open University en Grande Bretagne, la Teluq au Québec ou bien encore l'UOC en Catalogne) qui proposent des cours en ligne par rapport à l'offre en présentiel ;
- le manque de reconnaissance professionnelle afférent à « une activité précaire, exigeante, chronophage, peu reconnue qui vient en complément de leur profession dominante » comme le note Berthoud (2012) dans sa thèse portant sur les tuteurs en ligne.

On constate d'ailleurs un flottement terminologique pour parler de ces individus qui enseignent en ligne soit que l'on se réfère à eux par le vocable de **tuteurs** (Denis, 2003 ; Vetter, 2004 ; Marchand & Loisier, 2005), d'**enseignants en ligne** ou de **consultants**. *Consultor* est le terme employé à l'UOC pour distinguer les enseignants de langue en ligne par rapport aux personnes – les tuteurs – qui ne sont pas en charge d'une discipline précise mais accompagnent, orientent et conseillent les apprenants qui suivent une formation à distance). Dans le cas de l'UOC, l'appellation de *consultor* peut livrer une idée de l'évolution de la conception de l'enseignement dans cette université en ligne. À l'origine, le choix de ce vocable correspondait au fait que le *consultor* était quelqu'un qui ne faisait pas cours, qui ne transmettait pas des contenus disciplinaires, mais répondait aux questions des étudiants (à leurs « *consultes* ») car les étudiants apprenaient en totale autonomie ; depuis lors, la conception méthodologique de l'UOC a évolué, le rôle du *consultor* a pris de l'ampleur et ses missions se sont enrichies au fil des années et sont précisées dans le contrat d'embauche (cf. infra). Cependant le nom est resté, ce qui témoigne peut-être que l'évolution de cette fonction ne s'est

pas accompagné d'une reconnaissance institutionnelle aboutie.

Sans doute ce flottement terminologique tient-il au fait que les rôles des enseignants en ligne soient sujets à des définitions assez variables et il nous faut puiser dans les travaux relatifs au tutorat en ligne pour en obtenir une première approche. Marchand & Loisier (2005, p. 12) soulignent le changement du rôle de l'enseignant qui se voit attribuer, selon les perspectives, « le rôle de facilitateur, de tuteur, de formateur, d'instructeur, d'intégrateur, de médiateur, de guide ou de mentor ».

Salmon (2000, p. 44), quant à lui, identifie trois domaines de compétence qu'un tuteur doit posséder, c'est-à-dire être en mesure de gérer les échanges en ligne tant du point de vue technique que relationnel, savoir choisir des contenus et mettre en œuvre des activités appropriées et être à même de guider le processus d'apprentissage.

Pour sa part, Denis (2003, p. 28) a identifié six types d'interventions relatives au métier de tuteur en ligne, à savoir « l'accueil et la mise en route », « l'accompagnement technique », « l'accompagnement disciplinaire », « l'accompagnement méthodologique », « l'auto-régulation et la métacognition », et « l'évaluation » et le rôle de « personne-ressource attitrée ». Les rôles endossés sont également ceux que l'on retrouve pour les enseignants en présentiel. Toutefois, on constate que ce sont les notions de guidage et d'accompagnement qui structurent la fonction de tuteur alors qu'elles ne sont pas définitoires du métier d'enseignant en présentiel qui valorise toujours la maîtrise disciplinaire (même si l'absence de concours de type CAPES ou agrégation rend ceci moins saillant pour le FLE) et les compétences de transmission.

2. Méthode

Sur le plan méthodologique, la présente étude de cas s'appuie sur des entretiens semi-directifs. Nous adoptons en effet la recommandation de Cambra Giné (2003, p. 127) de

« restituer les voix des enseignants, en tant que traces de leur identité professionnelle d'une part et de leur appartenance à une communauté de discours, de l'autre ». Certes, les discours obtenus par le biais d'entretiens ne donnent accès qu'aux seules représentations de ces enseignants en ligne et non à leur activité réelle. Elle constitue toutefois un moyen de dévoiler des attitudes, des valeurs et des postures d'un groupe professionnel spécifique qui déploie une rhétorique pour affirmer une identité. En effet, à la suite de Kaufmann (2004, p. 82), nous considérons l'identité comme un processus « lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens ». Ainsi, la professionnalité n'est pas seulement affaire de compétences mais elle recouvre également une dimension axiologique - l'éthos professionnel – que les acteurs élaborent progressivement (Jorro, 2011, p. 52) et qui est accessible par le biais de leurs discours.

Des entretiens semi-directifs d'environ 45 minutes ont donc été menés par visioconférence ou en présentiel auprès de dix *consultors* de l'UOC et du superviseur de l'équipe de FLE par le chercheur extérieur à l'institution. Les items principaux de cet entretien comportaient des questions sur le rôle de consultant en ligne, les compétences et qualités que ce métier nécessite aux yeux des intéressés, de la part de créativité et d'autonomie qui leur est ménagée, de la perception des rapports avec les étudiants et de la façon dont ils organisent leur travail.

Parmi les enseignants qui ont accepté de participer à l'entretien, on compte 9 femmes et 2 hommes. Leur âge oscille entre 24 ans pour le plus jeune à 58 ans. Si leur expérience professionnelle d'enseignement varie de 3 ans à 29 ans (en moyenne 15 ans), certains ne travaillent à l'UOC que depuis un semestre tandis que la plus ancienne y enseigne depuis 17 ans.

Un fois tous les entretiens recueillis, leur contenu a été analysé et une attention particulière a été portée à la façon dont les acteurs rendent compte de leur métier. L'extériorité

d'un des chercheurs au contexte étudié et l'implication de l'autre, qui supervise l'équipe des enseignants de FLE depuis 8 ans, a assuré une bonne complémentarité dans l'analyse des données.

3. Présentation du contexte professionnel et des acteurs de la section de FLE de l'UOC

Présenter un tel contexte professionnel de manière systémique permet d'une part de décrire les particularités d'une institution qui peut servir de débouché professionnel pour les étudiants formés dans les sections de FLE en France. Elle est d'autre part nécessaire car elle permet de mieux apprécier les discours des acteurs qui y travaillent.

L'UOC est une fondation sans but lucratif qui se finance par les frais d'inscription et une subvention institutionnelle, et s'adresse à un large public catalan, espagnol et hispanophone. Pour le semestre allant de février à juillet 2013, environ 7.200 étudiants étaient inscrits à l'École de Langues, le français se situant comme deuxième langue la plus étudiée (avec environ 600 étudiants inscrits), bien après l'anglais (6000 étudiants). Ces étudiants de français sont répartis dans des classes virtuelles (cf. infra) qui sont prises en charge par une quinzaine de *consultors*, lesquels travaillent sous la responsabilité d'un superviseur. Dans les salles de l'École de Langues, on trouvera aussi bien des étudiants de l'UOC obligés de valider une langue étrangère que des personnes – forcément plus motivées – souhaitant suivre uniquement des cours de langue.

A l'UOC, les *consultors*, après une entrevue en présentiel, signent un contrat de prestation de services, renouvelable chaque semestre en fonction des besoins d'enseignement à couvrir. Ces contrats à durée déterminée peuvent être passés seulement avec des personnes ayant un employeur principal ou qui sont des travailleurs indépendants. Leur contrat ne spécifie pas les heures de travail qui doivent être effectuées², mais les tâches à remplir, comme il est de

² Le contrat se contente de stipuler que « le *consultor* pourra gérer sa

coutume pour les « métiers adressés à autrui ». Pour les langues étrangères, un *consultor* est responsable d'un maximum de 50 étudiants par salle, en sachant qu'il y a un taux d'abandon oscillant entre 10 et 20% selon les langues et les semestres.

La rémunération des *consultors* dépend d'une formule où sont impliquées des variables comme le nombre d'étudiants dans la salle et le nombre d'étudiants qui auront suivi l'évaluation continue. À titre d'exemple, un *consultor* avec une salle de 50 étudiants, dont 40 suivent l'évaluation continue est payé à peu près 2900€ par semestre³. À chaque niveau, sont prévus 600€ supplémentaires par semestre pour les responsables. En général, l'équipe de FLE est composée d'un noyau dur d'une dizaine de personnes.

Depover & Quintin (2011, p. 19) rappellent trois caractéristiques du modèle d'enseignement basé sur l'industrialisation :

- des dispositifs de formation adaptés à une population aussi large que possible ;
- une standardisation de l'offre de cours et la substitution de ressources humaines par des ressources techniques afin de réduire les coûts ;
- une division du travail à distance où « la fonction d'enseignement est éclatée entre plusieurs acteurs » (Depover & Quintin 2011, p. 19).

Si l'on part de ces caractéristiques pour les contraster avec l'UOC, il faudra souligner plusieurs points.

Comme la plupart des institutions universitaires, l'École de Langues de l'UOC adapte son offre de formation selon un certain nombre de quatre niveaux (de A1 à B2) en fonction des possibilités de progression d'étudiants et de leur niveau au test initial. Les progressions pédagogiques sont normées et permettent aux étudiants inscrits de parvenir à un niveau

prestation et le temps qu'il y consacrera selon ses propres critères professionnels ».

³ À titre comparatif, quand nous écrivons ces lignes, le SMIC en Espagne est de 645,30€.

défini avec l'aide du *consultor* qui les accompagne sur un semestre.

La médiatisation de l'enseignement par le campus numérique permet bien entendu des gains en termes de frais de locaux, de reprographie et d'entretien, les cours étant entièrement dispensés en ligne. L'équipe locale ne réunit qu'un nombre limité de personnes (les superviseurs, les administratifs) qui se rendent dans les locaux de l'UOC. La composition d'une institution de formation à distance est assez similaire à celle des centres de langues : une équipe fixe réduite qui coordonne une équipe plus ample qui, elle, n'est pas titulaire mais travaille à distance, comme les étudiants.

Pour Depover & Quintin (2011, p. 17), la multiplicité des rôles du tuteur en ligne est révélatrice d'« un statut professionnel mal défini qui conduit à rassembler, sous un vocable générique, des personnels dont les prérogatives, la rémunération et le niveau de formation peuvent être très variables ». Pourtant, l'organigramme de l'équipe de FLE signale un partage des tâches. Cette équipe est formée par le professeur responsable, qu'on nommera superviseur, les *consultors*, dont certains sont responsables de niveau, et la technicienne de gestion académique (cf. tableau 1).

Tableau 1 : les différents rôles au sein de l'équipe de FLE de l'UOC

Fonctions	Niveau de qualification	Nombre au sein de l'équipe
Superviseur	Doctorat	1
<i>Consultor</i> responsable de niveau (concepteur des unités de travail)	Master	1, 2 ou 3 par niveau
<i>Consultor</i>	Master	Selon les semestres, de 12 à 17, ayant un maximum de 50 étudiants par classe

Technicienne de Gestion Académique	Licence	1
Tuteur UOC (ne fait pas partie de l'équipe de FLE) : accompagnement administratif et conseiller pédagogique (orientation)	Licence	Sont responsables de 75 étudiants maximum

Le superviseur se charge des décisions pédagogiques (choix et/ou création et conception des matériels, définition des programmes et des cursus, orientation de l'évaluation⁴, supervision des actions pédagogiques). C'est également elle qui est responsable de la sélection, la formation et le suivi des *consultors* et de l'introduction de nouveaux outils ou de nouvelles actions.

La formation des *consultors* se fait en trois phases : une formation en ligne, dans une salle de classe UOC, où ils exercent le rôle de *consultor*, mais aussi celui d'étudiant ; une formation présentielle spécifique pour le FLE ; un suivi assumé par le superviseur et certains *consultors*.

Les *consultors* responsables de niveau, en coordination avec le superviseur et en plus de la responsabilité de leur(s) salle(s), se chargent spécifiquement de :

- l'actualisation des programmes (selon les instructions du superviseur) ;
- l'élaboration des calendriers semestriels ;
- l'élaboration des unités de travail (cinq par semestre) et, éventuellement, des épreuves finales ;
- le suivi des nouveaux *consultors*.

La « technicienne de gestion académique », dont les tâches sont à la fois techniques et administratives, se charge de la

⁴ Certaines de ces décisions sont aussi parfois le fruit de consensus au sein de l'équipe de l'École de Langues, composée par les professeurs responsables (les superviseurs), un Directeur de Programme et un Directeur.

gestion de l'équipe de *consultors* pour toute l'École de Langues (assignation de salles et de tâches selon les instructions du superviseur, organisation du processus de sélection). C'est elle qui apporte son soutien en cas de problèmes administratifs et technologiques.

Du point de vue purement technique (espaces et outils numériques du campus, logiciels, etc.), les étudiants reçoivent une formation initiale, puis sont accompagnés par le tuteur ; il y a également un service de support permanent chargé de résoudre doutes et problèmes. En principe, cette responsabilité n'incombe pas aux *consultors*.

4. Les rôles identifiés par les *consultors*

L'analyse des discours sur les différents rôles qu'ils assument comme enseignants à l'UOC permet de dégager trois grandes catégories d'intervention sur le campus virtuel – la régulation socio-affective, l'accompagnement technique, et l'évaluation – qui recoupent en partie les rôles identifiés par Denis (2003) et Salmon (2000).

La première, de loin la plus citée par les répondants, correspond au rôle de régulation socio-affective qui les conduit à décrire le contenu de leur métier en termes d'animation (10/11), de vecteur de motivation auprès des étudiants (9/11) et de prise en charge du stress ou des inquiétudes des étudiants (10/11). Mobiliser les étudiants et les rassurer constitue un aspect crucial du rôle de l'enseignant en ligne comme le note Amélia :

« Le plus gros défi est d'attirer tout le monde dans la classe pour éviter qu'ils soient trop rebutés par l'aspect technologique, parce que c'est vrai qu'il y a pas mal de choses à comprendre au début et quand on n'est pas là pour les tenir par la main... À distance, c'est difficile de faire ça. »

Que la primauté soit accordée à la régulation socio-affective n'est pas surprenant quand on sait que le taux d'abandon dans l'enseignement à distance est élevé (il est d'environ 10 % à 20% à l'UOC) car, comme Marchand et Loisier (2005) l'ont souligné, une telle configuration pédagogique requiert

des étudiants une forte capacité pour le travail en autonomie couplée à un haut niveau de motivation. Déjà en 2000, Salmon rappelait l'importance de compétences de communication qui demande aux enseignants en ligne de faire preuve de courtoisie et de respect dans les interactions en ligne afin de dépasser les obstacles psychologiques posés par la distance. Comme le souligne Holmberg (2003) au sujet de l'apprentissage en ligne, l'empathie est au centre de la relation pédagogique et l'enseignant a un rôle essentiel à jouer pour faire advenir un climat relationnel favorable à l'apprentissage. Il n'est donc pas surprenant que 10 des 11 *consultors* aient fait référence à cette dimension dans les entretiens.

On pourrait associer à cette notion celle de « disponibilité » ou de « présence » (les métaphores spatiales sont nombreuses : « être là », « y aller », ...) dont ils parlent tous sans exception, car il leur semble fondamental que leurs étudiants ne se sentent ni seuls ni délaissés.

On constate également que ce qui a trait à l'accompagnement dans le campus virtuel (découverte des outils, des différents modes de production, ...) est considéré comme un rôle crucial pour les enseignants de l'UOC qui parlent de guidage, d'aide à la gestion des tâches et au soutien en cas de problèmes techniques.

Bien que le rôle d'accompagnement technique soit normalement confié à une personne dédiée qui n'est pas en charge de contenus disciplinaires (cf. supra), les étudiants ne manquent toutefois pas de solliciter les enseignants sans doute car ils parviennent, à travers les interactions pédagogiques, à créer un sentiment de proximité plus grand qu'avec une personne avec laquelle ils ne sont censés interagir qu'en cas de problème technique. Quoiqu'on essaie de dissuader les étudiants de leur poser ce type de questions, la plupart des *consultors* sont devenus des experts et peuvent résoudre de très nombreux problèmes liés à la plateforme même si cela constitue une activité chronophage qui les éloigne de ce qu'ils considèrent comme le cœur de leur rôle.

De manière intéressante dans ce type de pédagogie asynchrone, ce qui concerne l'accompagnement disciplinaire (spécifiquement lié à l'apprentissage du FLE) se résume souvent, dans les discours des enseignants, à l'évaluation et la correction et intervient donc en aval de la production de l'étudiant. Basée sur le principe de l'évaluation continue, la progression de l'apprentissage est rythmée par le rendu de travaux et d'activités toutes les deux ou trois semaines, que chaque étudiant doit réaliser, de façon individuelle ou collective : de la simple rédaction et la production orale enregistrée à la création de textes sur un wiki ou des conversations via Skype avec des camarades de classe. Chaque unité de travail est affichée dans la salle, avec toutes les indications et dates butoir de remise de travaux ; ces unités sont élaborées par les responsables de niveau, validées par le superviseur et soumises ensuite aux autres *consultors* qui y suggèrent alors des retouches ou des variantes s'ils le jugent utile mais qui, pour des raisons d'unité et de cohérence de l'offre, restent toutefois à la marge.

S'ils ne sont pas créateurs des parcours, la créativité des *consultors* se manifeste au niveau des variantes qu'ils intègrent dans leurs salles. Bien que les tâches soient imposées ainsi que la progression lexicale et grammaticale, tous les *consultors* ont la possibilité de lancer d'autres activités supplémentaires dans leurs salles en fonction de la dynamique qui y est propre, des besoins spécifiques des étudiants et même des anecdotes associées à l'actualité et à la culture francophone. C'est donc une manière de personnaliser la relation pédagogique en faisant saillir la personnalité de chacun des enseignants.

5. Une identité professionnelle construite en creux

L'intervention à l'UOC est pour la grande majorité un complément de revenus et un moyen d'intervenir dans le supérieur, une situation qui rappelle celle des nombreux

vacataires intervenant en France dans les Centre de langues à l'université. Elle est aussi une façon de travailler de chez soi et de pouvoir organiser son emploi du temps à sa guise même si plusieurs *consultors* déplorent le côté chronophage de cette activité, son aspect invasif – la frontière entre vie professionnelle et vie privée étant forcément poreuse – et la pression temporelle que cela suscite parfois comme cela apparaît dans l'extrait suivant :

« Dès que je rentre de week-end, tandis que j'enlève ma veste, je vais sur ma boîte voir ce qui est rentré et ce qui n'est pas rentré [...]. J'ai toujours peur qu'il y ait des trucs urgents, qu'un étudiant ait un problème et je pense que quand un étudiant a un problème, il faut le résoudre le plus tôt possible. J'ai 48h pour le faire, mais je n'aime pas attendre. » (Mathilde)

On constate que l'identité des enseignants en ligne de l'UOC se construit par rapport à ce qu'ils connaissent, à savoir leur métier d'enseignants qu'ils exercent par ailleurs. Ainsi, Denis déclare : *« Par rapport à un prof présentiel, c'est un peu frustrant parce qu'on intervient peu du point de vue du contenu de l'apprentissage du français. On ne sait pas trop ce que font les élèves, s'ils ont compris ou pas. C'est un accompagnement dont on ignore l'étendue de l'efficacité. [...] J'apporte peu personnellement. [...] On est moins prof. »*

À travers cette remarque, le manque de prise sur le contenu pédagogique et sur la situation elle-même est révélateur. L'asynchronie, qui suppose que l'apprentissage se fait hors de la rencontre directe avec l'enseignant, couplée à la distance, refroidissent la relation pédagogique et rendent plus difficilement perceptibles les progrès accomplis par les étudiants. Le face-à-face pédagogique, pivot de la relation enseignant-professeur en présentiel, n'est plus ce qui structure la représentation du métier comme le relève Mathilde pour qui *« Il n'y a pas de cours à faire, le cours est fait »*, ce qui rend la personnalisation de la relation plus difficile.

Le manque se fait également jour pour ce qui est de l'autonomie réduite accordée aux *consultors*. Ainsi, pour Elke :

« On ne peut pas faire les choses comme on veut, on n'est pas en présentiel du tout, c'est même complètement différent. Il y a beaucoup de choses qui sont imposées et on n'a pas le contrôle total de notre enseignement contrairement au présentiel. Oui, c'est un manque. Nous, on a aucun contact avec tout ça. C'est très hiérarchisé. On ne sait pas trop. »

La standardisation des contenus et des rythmes dans un campus virtuel qui se doit de proposer la même offre de cours à tous les inscrits confine à une certaine taylorisation des tâches. Elle a pour effet de limiter la marge de manœuvre des *consultors* et constitue certainement une différence avec les cours en présentiel où les objectifs sont fixés par une institution mais les moyens sont généralement laissés à la discrétion et à l'imagination des enseignants. Nicole, qui est responsable de niveau, établit la comparaison suivante entre ces deux rôles :

« Comme je prépare des unités de travail, là j'ai beaucoup d'autonomie. Par contre, je n'ai pas d'autonomie par rapport au matériel. Le matériel, les contenus linguistiques, la progression, tout ça c'est établi... Des fois ça me gêne un peu. »

Le sentiment de manque est également patent dans les discours, qu'il s'agisse du manque de contact direct avec les étudiants et de la connivence que cela peut induire (« *En présentiel avec un regard ça suffit* » (Xavi), ou d'un manque d'information sur l'activité du réel : « *On voit pas les résultats, franchement, c'est parfois décevant. Et parfois, j'aimerais avoir ma webcam et pouvoir les observer, voir ce qu'ils font réellement...* » (Ariane). Ce sentiment est peut-être encore plus prégnant pour des enseignements de langue que pour d'autres disciplines étant donné que l'oral conserve une dimension centrale et que l'asynchronie oblige à aborder cette composante avec des stratégies adaptées. Dans la plupart des discours, les

enseignants évoquent une invisibilité consubstantielle au mode asynchrone et, bien que les photos des uns et des autres soient affichées dans tous les échanges, une dépersonnalisation de la relation pédagogique semble se faire jour malgré tout.

Enfin, la dimension d'accompagnement semble être vécue par certains comme une fonction subalterne. Ainsi Elke remarque :

« Faire comprendre aux étudiants comment il faut faire, comment rendre les choses... je pense que ce rôle, on devrait peut-être pas l'avoir, ou le faire en langue maternelle. Ce n'est pas du tout un rôle pédagogique en fait. »

Pourquoi se sentirait-on moins professeur dans une telle configuration ? Pourquoi l'accompagnement serait-il considéré comme une fonction à la frontière du métier ? Les enseignants de FLE qui interviennent à l'UOC travaillent dans des Écoles de Langues ou à l'Alliance Française et aucun n'a suivi une formation initiale dédiée à l'enseignement en ligne. On peut donc avancer l'hypothèse que leur professionnalité se construit à partir des représentations qu'ils ont du métier d'enseignant en présentiel. La transmission des savoirs et l'interaction synchrone avec les apprenants, généralement au cœur de la pratique enseignante (cf. Wittorski, 2007, p. 44), et l'autonomie qui est centrale dans cette profession sont remises en question dans cette configuration, ce qui entraîne des stratégies individuelles et institutionnelles particulières.

6. Stratégies individuelles et institutionnelles

6.1. Les stratégies sémio-pédagogiques des consultants

Il est frappant de constater que les enseignants de l'UOC se bricolent une professionnalité au fur et à mesure des années et développent des compétences spécifiques qui non seulement dessinent certains contours du métier mais

témoignent d'un ajustement à leur situation professionnelle. Le plus grand défi consiste à « sursigner » sa présence en ligne comme le remarque Lydia au sujet de ce qu'elle considère comme primordial dans son activité :

« Être là, il faut que tu trouves comment chaque jour être là, voir s'ils ont des doutes, les encourager, trouver la manière qu'ils participent, éviter qu'ils s'endorment. Le prof a un grand rôle, très très important, il faut qu'ils te voient, que tu envoies des messages. »

Parmi les compétences déployées, c'est la compétence sémio-pédagogique qui semble la plus notable et qui nécessite des stratégies particulières. Ainsi Nadia rappelle que :

« Savoir transmettre par écrit ce que normalement on peut transmettre gestuellement, c'est des choses que tu acquiers sur le tas parce que personne te les apprend. D'abord les mots que tu choisis, la façon de les mettre, la présentation du message, la police que tu vas choisir, si tu vas mettre des couleurs, avec quoi tu vas l'accompagner... »

Cette attention à la mise en forme du message écrit, principal vecteur de la communication avec les étudiants, pourrait être envisagée seulement comme une stratégie de compensation, le geste et la voix étant absents de la palette disponible⁵. Au-delà de cette dimension, cela témoigne d'une réflexion sur des ressources sémiotiques qui permettent d'installer des codes avec les étudiants et de personnaliser la relation avec eux malgré la distance (cf. Weissberg, 1999). C'est d'ailleurs une dimension qui est soulignée par le superviseur qui a eu l'opportunité de voir comment les différents enseignants négocient cette personnalisation :

« Je crois que les consultants ne se rendent pas compte à quel point ils font des strip-teases dans leur classe... et là,

⁵ Le vidéoblog compense de plus en plus ce manque. Son utilisation rapproche consultants et étudiants et permet une nouvelle approche, qui va au-delà du « buste parlant » : on enregistre aussi des actions, des gestes, des paysages.

on voit les styles. On voit nettement le caractère des consultants à travers leurs messages. Quelque fois, c'est le même message mais la façon de l'éditer révèle leur personnalité. Y'en a qui vont te mettre en gras leur message, d'autres qui vont les souligner en couleur. Ils ne se rendent pas compte à quel point ils se dévoilent. »

Des manières de faire se font donc jour dans les interstices de la communication et témoignent d'une appropriation de différents styles d'accompagnement pédagogique. L'invisibilité et la dépersonnalisation induites par le mode asynchrone (cf. §5) sont compensées par des stratégies de présence ostensible sur la plateforme, de dévoilement de soi et de recherche de connivence avec les étudiants distants par le biais de l'humour et d'anecdotes personnelles mais aussi de codes sémiotiques pour « réchauffer » la communication. Dans cette dimension sémio-pédagogique, on retrouve cette intelligence dont parle Dejours (2013, p. 228) qui « passe d'abord par un *corps à corps* entre le travailleur et la matière, l'outil ou l'objet technique, jusques et y compris dans les activités de services lorsque la “matière” à travailler est de l'ordre de la relation ».

6.2. Les stratégies institutionnelles

Il est à noter que le département de FLE a progressivement mis en place des stratégies pour pallier certains défis évoqués plus haut : il fallait offrir aux *consultors* le même réconfort, le même soutien et le même dynamisme qu'ils doivent fournir aux étudiants. Ainsi une « Salle des Profs » virtuelle a été mise en place ainsi que des outils de communication dédiés : les courriers à tout le groupe, les forums de discussion et même les wikis collaboratifs de création d'activités et de réflexion pédagogique se révèlent importants pour la dynamique de l'équipe, ainsi que deux longues réunions présentiels chaque année (bilans, propositions, décisions, ...), toujours suivies d'un moment convivial.

Un aspect mérite d'être souligné : tout nouveau *consultor* de

FLE s'incorpore à une équipe dont les membres sont en majorité à l'UOC depuis plus de six ou sept ans, et où l'esprit de groupe est très présent. La « Salle des Profs » virtuelle est un espace extrêmement vivant, où les échanges, les résolutions de problèmes, le partage de questions et d'initiatives sont constants. Ainsi, comme le souligne Anne : « *Il y a toujours des réactions rapides, tout le monde est toujours présent.* » C'est donc dans une ambiance de collégialité et de collaboration que s'intègre le nouveau *consultor*. Ainsi, Ariane, comme plusieurs de ses collègues, remarque que « *le côté le plus agréable, le plus réconfortant de ce travail, ce sont les liens qui se créent entre collègues dans le département de français et qui permettent de savoir que tu n'es pas seule* » et Ariane de renchérir : « *Je me sens beaucoup plus dans une équipe de formatrices que je ne le suis habituellement. Paradoxalement, dans les cours que je donne à l'extérieur, on en sait beaucoup moins sur les collègues et on a beaucoup moins de contacts.* »

Parmi les stratégies institutionnelles déployées, deux méritent d'être signalées : d'une part, les décisions pédagogiques sont presque toujours le fruit de réflexions collaboratives et de consensus. Ainsi, les nouvelles activités sont créées, commentées, partagées et améliorées par le collectif. D'autre part, on peut mentionner que tous les *consultors* de FLE peuvent entrer dans les salles de classe des autres et voir tout ce qui s'y fait et de quelle façon. Cette persistance des traces de l'activité est un des aspects de la pédagogie médiatisée asynchrone que souligne d'ailleurs Amélia : « *Là il y a des traces de tout ce qu'on fait. Même si ça peut être fermé, il y a toujours quelqu'un qui peut regarder ce qu'on fait, ma chef, les étudiants, ou l'informaticien.* » Le contrat de confiance passé entre les acteurs est donc de première importance pour que cette possibilité d'avoir accès aux traces de l'activité des autres ne se mue en dispositif disciplinaire à la Bentham que Foucault (1975, p. 201) décrivait ainsi : « Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour [...], de petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie.

Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, et constamment visible ».

C'est par le biais d'un suivi en ligne que la formation initiale du nouveau *consultor* est complétée et celle-ci est assurée aussi bien par le superviseur que par ses collègues et, tout spécialement, ses collègues du même niveau : le responsable principal se charge d'ailleurs de lui transférer automatiquement tous les messages qu'il publie au tableau d'affichage de sa salle, afin que le nouveau *consultor* puisse l'utiliser tel quel ou le modifier s'il le souhaite. Cela constitue une façon de l'initier à la dynamique d'un semestre et à son rôle dans la classe. Par le biais de ces stratégies institutionnelles est donc instituée une éthique de la coopération entre les enseignants – laquelle fait d'ailleurs souvent défaut dans les institutions où les cours se déroulent en présentiel.

Conclusion

Complétant d'autres recherches sur le sujet (Mangenot, 2005), cette étude de cas a permis de montrer certaines particularités de la professionnalité des enseignants de langue en ligne dans une institution d'enseignement à distance : c'est une identité professionnelle (1) qui se construit à partir des repères mieux définis d'enseignant en présentiel, (2) qui requiert, en plus de compétences pédagogiques transversales, un répertoire didactique où prime une attention à la relation et qui s'actualise particulièrement par des stratégies sémio-pédagogiques (3) pour une occupation qui demeure un emploi d'appoint, mal reconnu financièrement par l'institution et qui ne peut prétendre au statut de **profession** tel qu'il a été défini par Tardif et Lessard (2000).

Il existe bien une distinction à faire entre certains attributs spécifiques d'un métier – enseignant en ligne – et un statut, précaire, non défendu par une convention collective, et qui s'apparente à bien des égards à celui des vacataires dans les institutions d'enseignement françaises du supérieur.

Certains y verront une forme de prolétarianisation par laquelle « les enseignants [en viennent] à perdre le contrôle et le sens de leur propre travail, c'est-à-dire à ne plus disposer que d'une autonomie réduite » (Gomez, 2001). On a toutefois pu constater que l'UOC avait déployé des stratégies institutionnelles pour permettre aux enseignants de redonner du sens à leur métier et que la coopération ainsi instituée couplée à la possibilité offerte par le campus virtuel de personnaliser la relation pédagogique avec les étudiants constituaient des moyens pour pallier le sentiment de distance et d'invisibilité ressenti par les *consultors*. Une étude reste néanmoins à mener dans différentes institutions d'enseignement en ligne pour vérifier si, et le cas échéant pourquoi, les résultats obtenus par cette étude de cas au sujet de la professionnalité des enseignants de FLE de l'UOC sont ou non congruents.

Références bibliographiques

Barbier J.-M. et al. Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail. In Barbier J.-M., Berton F., Boru J.-J. (coord.), *Situations de travail et transformation de la formation*, L'Harmattan, Paris, 1996, pp. 29-107.

Berthoud, F. *Les pratiques tutorales dans un Campus Numérique comme constructions sociales*. Thèse de doctorat. Université Lyon 2, 2012.

Bertin, J.-C. & Gravé, P. In Favor of a Model of Didactic Ergonomics. In Bertin, J-C, Gravé, P., & Narcy-Combes, J-P (eds.). *Second-Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. IGI-Global, Hershey, PA, 2010.

Bittoun-Debruyne, N. Le FLE et la Francophonie en ligne. *Faire vivre les identités francophones - XII^e Congrès Mondial de la FIP. Dialogues et Cultures*, 2009, n° 55, vol. II, pp. 957-964.

Cicurel, F. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (eds.). *Paroles de*

praticiens et description de l'activité. De Boeck, Bruxelles, 2007, pp. 15-36.

Dejours, C. *Travail vivant : travail et émancipation*. Petite Bibliothèque Payot, Paris, 2013.

Denis, B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 2003, vol. 1, n° 1, pp. 19-46.

Depover, C. & Quintin, J.-J. Tutorat et modèles de formation à distance. In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet A. (eds.). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck, Bruxelles, 2011, pp. 15-27.

Foucault, M. *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.

Guichon, N. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des recherches. Université du Havre, 2011, acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf

Gomez, F. Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger. *Recherche et Formation*, 2001, n° 36, pp. 173-189.

Jorro, A. Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (dirs). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck, Bruxelles, 2011, pp. 51-63.

Holmberg, B. *Distance Education in Essence. An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-first Century*. Université d'Oldenburg, Oldenburg, 2003.

Mangenot, F. Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux Tice? *Les Cahiers de l'Asdifle*, 2005, n° 16, pp. 163-176.

Marchand, L. & Loisier, J. *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Les éditions de la Chenelière, Montréal, 2005.

Salmon, G. *E-moderating. The key to teaching and learning on line*. Kogan Page, Londres, 2000.

Tardif, M. et Lessard, C. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck, Bruxelles, 2000.

Vetter, A. Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum. *Alsic*, 2004, vol. 7, n° 2, pp. 107-129.

Weissberg, J. M. *Présences à distance*. L'Harmattan, Paris, 1999.

Wittorski, R. Dynamiques de construction identitaire des enseignants stagiaires en lycée professionnel. In Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (coord.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan, Paris, 2007, pp. 35-47.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (coord.) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan, Paris, 2007.